

FUNCIONES ECONOMICAS Y POLITICAS DE LA EDUCACION CHILENA: 1900 — 1930

JUAN CONTRERAS FIGUEROA

En los primeros decenios del siglo actual la educación aparecía como uno de los problemas más importantes en los movimientos sociales y políticos, y motivo de permanentes reformas. Este fenómeno, mayoritariamente, era explicado por la historiografía de la época — sobre la base del método descriptivo — como el resultado de los esfuerzos de una minoría culta por difundir sus beneficios a círculos sociales cada vez más amplios y con ello contribuir al “progreso de la nación”.¹ Tal interpretación, evidentemente insuficiente, no tomó en cuenta los cambios que provocaba el crecimiento y consolidación del capitalismo moderno, deformado y dependiente. Por ello, el objeto de este estudio es examinar el desenvolvimiento de la educación formal, entre 1900 — 1930, en función de las condiciones económicas y políticas de ese proceso de desarrollo capitalista. Quedan fuera de este interés, el análisis de los problemas técnicos propios de la práctica de la enseñanza, la educación privada y las cuestiones referidas a la reforma universitaria encabezada por los estudiantes, alrededor de 1920, y que merecen un tratamiento aparte y detallado.

1. LOS CAMBIOS EN LA EDUCACION: 1900 — 1920

1.1. La adaptación del sistema educacional.

Es conocido que mediante la guerra civil de 1891, la oligarquía agraria, comercial y bancaria junto con el imperialismo británico efectuaron el más grande esfuerzo por liquidar y detener el desarrollo capitalista, autónomo y armónico propuesto por el presidente Balmaceda. A pesar del triunfo de estas fuerzas, que permitió la recuperación del poder oligárquico y el reforzamiento de la dependencia del capital extranjero, las transformaciones capitalistas no pudieron ser detenidas. Se abrieron paso, esta vez, no a consecuencia de decisivos conflictos internos, sino que gracias a la crisis del mercado internacional. Dependiendo de éste, desde 1892 a 1930, Chile fue afectado por una cadena de graves crisis económicas² que indujeron a una limitada política proteccionista dando lugar a una industrialización sustitutiva de consumos importados. En corto tiempo,

se formó un importante sistema industrial con 7.355 unidades, diversificadas en trece ramas productivas — teniendo en cuenta que a partir de 1892, había poco más de 800 unidades en su mayor número artesanales³, — de las cuales el 7% eran fábricas, el 44% manufacturas y el 48,5% de talleres artesanales; del total, el 52% estaba integrado por las ramas del vestuario y la alimentación.⁴ Contribuyó a este desarrollo, producido por la disminución de las exportaciones salitreras, la caída gradual de las exportaciones trigueras.⁵ Para enfrentar esta crisis, el sector agrícola se volcó a satisfacer las crecientes necesidades del mercado interno, resultando, por ello, que una estrecha capa de agricultores se ligó al capital industrial y comercial, dando origen a formas capitalistas modernas de producción agro-industrial.⁶

Este desarrollo deformado por la presencia de la dependencia del capital extranjero, reclamó urgentemente al sistema educacional la generación de un apreciable número de cuadros con diferentes grados de calificaciones. El sistema existente, por sus objetivos atrasados y escasa extensión no estaba en situación de dar una respuesta eficiente a estas solicitudes. En 1900, sus matriculas apenas representaban el 26% de los diversos escalones de los jóvenes en edad escolar; incluso se reconocía un analfabetismo del orden del 70%⁷ y sus gastos se habían reducido en el 50% respecto del último año del gobierno de Balmaceda. La enseñanza elemental comprendía escolaridades de dos, cuatro y seis años, sin formación adecuada para las actividades económicas; en el nivel medio, la enseñanza era predominantemente de orientación humanista, y su rama profesional o especial apenas alcanzaba a 1.856 matriculas, contra 11 mil de los Liceos;⁸ la cantidad de alumnos en las dos universidades existentes — la universidad del Estado y Católica-, era escasa y se enseñaban profesiones de pedagogía, leyes y medicina.⁹

Esta desastrosa situación constituyó un asunto vital para los intereses de la burguesía emergente, comprometidos en el desarrollo industrial, y cuya solución era viable con el apoyo del estado, justamente en un momento en que sus fuerzas políticas, aun, eran débiles. Debíó, entonces, entrar en compromisos con la oligarquía. La oportunidad se produjo en las elecciones presidenciales de 1901, que le dieron una cierta ventaja política. Las fuerzas liberales reunificadas, donde militaban los interesados en aumentar el proteccionismo y mejorar la educación, llevó al gobierno a Germán Riesco. La agrupación liberal, encabezada por Riesco, para obtener la realización, en cierto grado, del programa de gobierno, debió ofrecer garantías a la oligarquía — atrincherada en los partidos Conservador y Nacional — que mantenía decisivas fuerzas en el parlamento. Y puesto que el sistema parlamentario de gobierno convertía al presidente de la república en un mero delegado de las eventuales mayorías o combinaciones políticas que se expresaban en él, el programa de Riesco tuvo que implicar una suerte de compromiso. Declarando que "La unificación del partido liberal no es una amenaza para nadie, sino al contrario, un gran bien de que han de sacar provecho el funcionamiento regular de nuestras instituciones... el respeto a la propiedad en todas sus formas y

el cumplimiento exacto y severo de las leyes que deben ser la base del gobierno y la administración del país", se comprometía a respetar el régimen parlamentario, fundamento del ejercicio de la dominación oligárquica y garantizar el respeto a la propiedad, y lo cual decía relación, con la propiedad minera, especialmente, del capital extranjero. En el punto del desarrollo industrial protegido, el programa tenía aspiraciones modestas: "el gobierno tiene una alta y urgente misión que llenar en la protección discreta de la industria nacional y en el aumento de su poder de producción...", y en estas condiciones señalaba como ineludible "el desarrollo de la instrucción pública... impulsarla con incansable constancia por medio de la enseñanza general y por la creación de escuelas profesionales de aprendizaje de comercio, de industrias y de artes".¹⁰ Así, la educación entró en el compromiso y como consecuencia, la acción del gobierno debió reducirse — como se verá — a un programa mínimo de atención a los niveles elementales y medio profesionales. El primer efecto, fue la autorización al gobierno de Riesco para aumentar los gastos de educación al nivel dejado por Balmaceda en 1890.

Los grupos más avanzados de profesores y maestros, en acción coordinada con el gobierno convocaron a pocas semanas de la accesión al poder de Riesco, a un Congreso General de Educación para fines de 1902. En la sesión de apertura del referido congreso, en diciembre de 1902, el ministro de educación pública, dió a conocer el interés del gobierno de que los educadores pudieran sugerir claras y precisas medidas tendientes a estimular el desarrollo de la enseñanza y adaptarlas, sin pérdida de tiempo, a las especiales necesidades del país.¹¹

En este Congreso, el sector reformista, especialmente por intermedio de Valentin Letelier — connotado político y educador — defendió, como propios, proyectos de cambios educacionales semejantes a los que quiso aplicar, el presidente Balmaceda; esto es, de acuerdo con el interés de desarrollar el capitalismo, extender la enseñanaz elemental, hacerla obligatoria y junto con la enseñanza media especial, entregarle la tarea de formar aprendices, obreros calificados y técnicos de mandos medios; transformar la enseñanza universitaria, para colocarla a tono con las nuevas exigencias sociales, desarrollando la ciencia y la técnica.¹² Al mismo tiempo exigían el cumplimiento de las disposiciones de la Constitución de 1833, que reconocía el estado docente. Pedían en concreto, con el financiamiento fiscal correspondiente, la centralización y unificación de la enseñanza, a partir de la escuela elemental común, bajo la responsabilidad de la universidad del estado.¹³

Estas propuestas que implicaban una suerte de democratización de la educación y su reforma integral, encontraon fuerte oposición de los sectores representativos de la oligarquía que moderó las peticiones del sector reformista. Así, en la incorporación de las finalidades económicas en el sistema de enseñanza, sólo hubo acuerdo de reorientar el nivel elemental y especial medio en la dirección de formar obreros, aprendices y artesanos calificados, en función de las necesidades de la división técnica del trabajo de las manufacturas y talleres artesanales dominantes.¹⁴ Encuanto a la

unificación de la enseñanza, partiendo de la escuela común elemental y al reconocimiento o equiparamiento de los estudios realizados en los diversos niveles y ramas del sistema no pudo haber acuerdo. La mayoría, destacando el "valor educativo" de la instrucción general, defendió la estricta separación entre la enseñanza sin "fines utilitarios" representada por el Liceo — con sus propias escuelas elementales — y "con fines utilitarios", conformados por las escuelas elementales y profesionales medias. No significando esto, se dijo, que el Liceo estuviera cerrado a quien quisiera seguir sus estudios, siempre que cumpliera con los requisitos que este tenía para su ingreso. De modo muy franco y descubriendo el secreto del carácter discriminatorio del sistema educacional que defendían, sostuvieron que la instrucción general "Hace del hombre un elemento o parte del progreso y felicidad humana, lo prepara para una amplia y completa adaptabilidad en su esfera social, le dá, además, una masa de conocimientos teóricos que definen sus relaciones con el mundo y con su especie"¹⁵. Se acordó, que siendo el Liceo el órgano que impartía estrictamente esa enseñanza y formando los futuros estudiantes y profesionales universitarios, estaba selectivamente destinado a preparar la clase directiva de la sociedad, reconvenir al gobierno no descuidar la obligación de "...hacer todos los esfuerzos posibles para dar a éste las condiciones de saber y prestigio correspondiente a su elevada misión; crear en suma, la jerarquía social basada en la ciencia y en la virtud, únicas aristocracias respetables y respetadas, porque son el fruto del propio esfuerzo y de la propia iniciativa."¹⁶

El único acuerdo unánime, que en el fondo reflejó los intereses de la burguesía emergente y de la misma oligarquía, fue el reconocimiento de que los conflictos sociales, manifestados en el ascenso de las luchas reivindicativas de la clase obrera, en el apareamiento de sus organizaciones sindicales y políticas, amenazaban seriamente la estabilidad del orden social. Descubrieron que era necesario adaptar la enseñanza general en la escuela elementales con el fin de contribuir al mantenimiento de la paz y concordia sociales. "Incumbe al supremo gobierno, señalaron, que no sólo debe realizar las aspiraciones del presente, sino tener la suprema visión del porvenir, de formar una capa social instruida, que no sea manejable por los agitadores, que sea capaz de apreciar la distancia que la separa de la otra capa social más ilustrada, que constituye la clase directiva..."¹⁷

No sin una lucha activa de los educadores reformistas, se pudo llevar a la práctica los acuerdos aprobados en este congreso. Las nuevas orientaciones económicas y políticas para la educación, se aplicaron consecuentemente en el nivel elemental, sin modificar los tipos de escuelas existentes, y en general sin introducir ningún cambio en la estructura orgánica del sistema de enseñanza. En las escuelas de cuatro y seis años, se crearon los Talleres de Trabajos Manuales, para formar aprendices con un rápido crecimiento. En poco tiempo, funcionaron en la casi totalidad de las escuelas urbanas;¹⁸ sus matriculas subieron, entre 1907 y 1927, veinte y siete veces, cuando en el conjunto de estas escuelas, la matrícula creció sólo 16 veces.¹⁹ De lo cual, claramente resultó que casi todos los alumnos

que cursaron los últimos años de estudios, en esta época, recibieron algún aprendizaje en algún oficio artesanal. Como continuación de la escuela de seis años, se organizaron los Centros de Trabajos Manuales para la enseñanza de oficios diversos.²⁰ Estos Centros se desarrollaron como pequeñas escuelas de dos años anexas, y durante el decenio de 1920, asimilaron gradualmente los Talleres. A ellas podían ingresar adultos de otras procedencias pero con experiencias en un oficio. Entre 1910 y 1927 adquirieron gran importancia; sus matriculas modestas en un comienzo — 688 alumnos en 1911 — subieron ocho veces en relación con el volumen de alumnos del último año de la escuela elemental, es decir, con el 2% del total de las matriculas.²¹ Se puede estimar que los Centros de Trabajos Manuales, absorbieron en la práctica a todos esos egresados y junto con los Talleres cumplieron cabalmente con el interés de suministrar mano de obra preparada para los talleres artesanales y manufacturas del sistema industrial sustitutivo.

Simultáneamente con los fines económicos, en este nivel de enseñanza, se llevó a la práctica la instrucción con objetivos ideológico-políticos. Ellos derivaron del ejercicio de la pedagogía herbartiana.²² La instauración de la disciplina de "Cuartel Prusiano", como acción reguladora del comportamiento del niño y del adulto en el porvenir en cuanto a cortar de raíz los impulsos revolucionarios, que podían nacer en los niños proletarios mediante el ejemplo de la lucha cotidiana de sus padres por mejores condiciones de vida,²³ se incorporó en el "Reglament de Régimen Interior de las Escuelas Supariores y Elementales" de 1899, y perfeccionado para estos efectos.²⁴ Sólo en 1911, en otro "Reglamento de Faltas y Castigos", se prohibieron los maltratos aumentando las presiones morales. La tarea de transmitir la ideología del orden natural y los principios de dependencia necesaria de los hombres, correspondiente a la fase de Instrucción de Herbart,²⁵ se arregló en un plan de estudios enciclopédico. En las escuelas urbanas se enseñaron catorce asignaturas, de las cuales nueve tuvieron la misión de "instuir"; en las escuelas rurales, de siete materias agregadas, seis "instruían". El rol conductor de la instrucción fue entregado a la historia, y a la religión católica,²⁶ reforzando las demás asignaturas sus conceptos. La estrecha ligazón de ambas disciplinas, ofreció la imagen de un cosmos jerarquizado, mistificado como proyección de valores extraterrestres. Vale decir, introyectarón, en el niño, una representación de la existencia como proyección extraterrena. Así, tanto en el niño proletario y campesino, la historia de Chile, como apología de la clase dominante, y la historia universal debieron provocar la imagen de una dominación querida por Dios; y, por ello, sus "deberes y derechos", en el plano general de la sociedad, debieron tener un carácter sagrado. Organizado así el proceso de enseñanza, tendía a internalizar una cosmovisión que conducía a separar a los niños de la vida concreta de su clase social, a eliminar o retrasar la formación de su conciencia de clase y la lucha por los intereses reales de ella. En suma, tendió a crear un trabajador no-conflictivo, sometido a las reglas del juego de la dominación oligárquica, y en situación moral de defenderla en cualquiera circunstancia.

En el nivel medio, el Liceo fue predominante, manteniendo su carácter exclusivo. En 1900, ocupaba el 92,5% de las matriculas y sosteniéndose en esta posición, sólo disminuyó al 75%, en el decenio de 1930. Sin finalidades económicas, apuntó a la preparación de los futuros estudiantes universitarios y desde el punto de vista ideológico-político, aprovechándose a Herbart, tendió a reforzar la imagen de una sociedad jerarquizada y autoritaria. Ello no fue ninguna dificultad, atendiendo al origen de clase sus alumnos, entre los cuales, mayoritariamente, se contaba la pequeña burguesía y las capas medidas. Si en la enseñanza elemental común, este modelo era introyectado mediante el uso de la religión, en este caso no hubo necesidad de una demostración mistificada, sino que con cierta racionalidad podía ser transmitida como un orden natural y armónico. Eliminándose la obligatoriedad de la enseñanza religiosa, el modelo fue transmitido en los fines particulares de una enseñanza enciclopédica de asignaturas humanistas, científicas y artísticas.²⁷ Al mismo tiempo, agregándose rígidas normas de calificaciones y disciplina, se esperaba seleccionar los "talentos" en condiciones de ascender socialmente y como élites dirigir la sociedad, en el grado en que eran capaces de superar las exigencias de la instrucción enciclopédica y acatar su disciplina.²⁸ Esta función selectiva puede demostrarse claramente, a través de los resultados de su enseñanza. En la promoción escolar de 1911-1916 se verificó un 85% de deserción; para 1915-1920, el 84,5%, y en 1922-1927, el 85,2%. En los fracasos escolares, corresponde a 1911-1916 poco más del 50% de los matriculados, y en 1922-1927 poco menos de este porcentaje.²⁹ La causa de este resultado no puede atribuirse a la mala situación económica de los alumnos, ya que la mayoría de ellos provenían de familias acomodadas, ni puede suponerse una formación deficiente, ya que, en general, en esos años la relación de alumnos por profesor, en sala de clase, era de 22,5 a 22,7 alumnos, y además, desde 1900 adelante, la mayoría de los profesores tenían elevada calificación. Es de toda evidencia que estos resultados, sólo pueden explicarse por la severa selección de los futuros participantes en el manejo de los diversos escalones de la dominación política y económica. Así, el Liceo educando para formar un ciudadano conformista, internalizaba la creencia en las posibilidades abiertas de ascenso social mediante el esfuerzo personal, que estimulaban las dificultades del aprendizaje y reforzaba la creencia en el modelo social y en su defensa.³¹

Con el sector profesional medio, que ya existía en los últimos años del siglo pasado, se terminó de estructurar el área de "Instrucción utilitaria", separada definitivamente del Liceo y la universidad. En él no se prestó atención a lo ideológico-político, estimándose suficiente la formación dada en las escuelas elementales, y, también, por su enseñanza completamente práctica, destinada a preparar obreros y maestros calificados, junto con empleados dependientes de comercio y de las actividades menores de las finanzas y administración pública y privada. Claramente sus planes de estudios se adaptaron a las condiciones que exigía el desarrollo económico del decenio de 1900. De allí que, dentro de este sector

crecieran aceleradamente, la rama de profesiones femeninas, centradas especialmente en atender el área mayoritaria del vestuario y la alimentación — con carácter artesanal —, y la rama de instrucción comercial, que llenó además las funciones financieras y administrativas en sus escalones bajos. Las escuelas profesionales femeninas, subieron en 1905 a 22 escuelas con el 70% de las matriculas, para llegar a 1930, a 30 escuelas con el 45% de los alumnos; las escuelas de comercio, con 7 unidades en 1905, alcanzaron finalmente 12 escuelas, con una matrícula promedio del 25%. En cambio, las escuelas para industrias, con orientación fabril, de agricultura, y las de minería fueron descuidadas. Esto es explicable, primero por el desfase de este nivel con los cambios económicos y la falta de interés de la oligarquía en promover cambios decisivos en las formas del desarrollo económico, y de otro lado, por la existencia del enclave minero extranjero con elevada técnica y que ocupaba sus propios cuadros, dejando un angosto campo, a la pequeña y mediana minería nacional, que trabajaba con métodos anticuados.

La enseñanza superior era atendida en 1900, adelante, por dos universidades: La Universidad del Estado o de Chile, fundada en 1842, y que controlaba alrededor del 70% de las matriculas; y, la Pontificada Universidad Católica, fundada en 1888. En lo esencial, no modificaron su carácter definido en 1879, como un "conjunto de escuelas de carácter científico y técnico preparatorias para el ejercicio de las profesiones que requieren estudios prolongados". En ellas no se tomó en cuenta la investigación científica, ni la extensión cultural, a pesar de los ingentes esfuerzos de las organizaciones de profesores por cambiar la situación, particularmente durante la rectoría de Valentín Letelier, entre 1906 — 1911.³³ Sin embargo, durante el periodo se notó un importante cambio en las proporciones y cualidades de la enseñanza. Las carreras dominantes de derecho, pedagogía y medicina, disminuyeron relativamente y comenzaron a aumentar aquellas profesiones vinculadas directamente con las actividades económicas, como es el caso de las ingenierías. Estos cambios, entre 1900 — 1920, no tuvieron gran importancia; pero, ya hacia 1930, esas profesiones llegaron, junto con el de la medicina social, a ocupar el segundo lugar en el conjunto de las matriculas del sistema universitario, que se había enriquecido con nuevas universidades en el país.

1.2. *El Nacionalismo y la Reforma de la Educación*

Las numerosas críticas y análisis que desde 1891, enjuiciaron la realidad económica de Chile subrayando la dependencia del capital extranjero³⁴ fundamentaron un movimiento nacionalista que alcanzando su más alta expresión en el decenio de 1910 — propuso definitivamente la recuperación y desarrollo de la economía nacional con la intervención del estado y de los chilenos, la transformación profunda del sistema político y la defensa de la cultura nacional. Reclamaron la estatización de la minería extranjera en favor de empresarios chilenos, estímulos eficaces a la industria, reorganización del crédito y modernización de la agricultura. En los

programas de los partidos políticos, donde la burguesía emergente y los sectores medios alcanzaban preponderancia, se reflejó claramente este espíritu nacionalista. El partido Liberal-Democrático, en 1893, acordó apoyar, y fue su política permanente, amplias medidas proteccionistas y alentar la nacionalización de la industria salitrera.³⁵ En 1907 y luego en 1913, el Partido Liberal se planteó impulsar el desarrollo moderno de la agricultura, y procurar que la gran minería pasara a manos de capitalistas chilenos.³⁶ El Partido Radical, levantó la doctrina del socialismo de estado. Incluso dentro de los partidos Conservador y Nacional, que agrupaba a la oligarquía, aparecieron fracciones que apoyaron el ideario nacionalista. Comprendiendo los nacionalistas que el régimen parlamentario era una traba para el logro de sus aspiraciones, reclamaron su reemplazo por el régimen presidencial y la democratización del país. Concentraron su lucha en la reforma electoral y ligaron, desde este punto de vista, su acción con la defensa de las reivindicaciones del proletariado. Esperaban debilitar el poder oligárquico y ganar dentro del juego electoral el apoyo de la clase obrera.

La defensa de la cultura, los intelectuales nacionalistas, la entendieron como parte esencial de su proyecto de desarrollo del país. Propusieron crear una auténtica cultura chilena, glorificando los valores y superioridad espiritual del chileno, heredadas de la tradición hispánica; sostuvieron que el predominio económico y cultural extranjero, en especial sajón-norteamericano, era signo de decadencia y debilidad. Reivindicaron el hispanismo y en la corriente del Arielismo quisieron oponer una barrera al peligro del avance sajón anticultural y proclamaron la unidad Hispano-Americana en contra del enemigo, que sin duda eran los norteamericanos.³⁷ Sin embargo, reconocieron la importancia de la tecnología y ciencia sajón-norteamericana; exhortaron a los jóvenes estudiantes e intelectuales a aprender de los yanquis, adquirir sus conocimientos y experiencias, para luego desarrollar Chile con el exclusivo esfuerzo de los chilenos, expulsando en este proceso a los extranjeros.³⁸ Dentro de esta política cultural, concibieron la educación como un resorte de primer orden.

En la esfera de la educación, la crítica fue extensa y apasionada, elevándose a un problema político de primera línea. Alejandro Venegas, en su libro "Sinceridad", de honda repercusión en el país acusó derechamente al sistema educacional de servir de apologética a la aristocracia, vacía de interés común e incapaz de contribuir a satisfacer las necesidades actuales del progreso económico del país.³⁹ En esta base, y en sus líneas centrales, todos los ensayistas consideraron — aún reconociendo aspectos positivos — que los cambios introducidos no alteraban el fondo del problema de la enseñanza; esto es, que la educación existente profundizaba los defectos del carácter nacional; ella todavía estaba preparada para cumplir ideales del siglo XVIII, formando personas cultas en idiomas, letras y artes y enfatizando la memorización de, sabidurías de épocas pasadas.⁴⁰ Sólo una drástica reforma podía resolver el estado de inferioridad de los chilenos, adecuar su imaginación a nuevas circunstancias y enfrentar exitosamente los modernos cambios económicos y sociales.⁴¹ Concretando

estas ideas el magisterio nacionalista centró sus críticas y análisis en la evidente contradicción que se visualizaba entre el carácter artesanal de la enseñanza elemental común y las demandas actuales de la división social y técnica del trabajo fabril; en la incapacidad de la enseñanza media y superior de enfrentar las nuevas tendencias económico-sociales y, en cuanto, al carácter antidemocrático y atrasado de las prácticas escolares y contenidos de enseñanza, de la pedagogía herbartiana.

En el "Congreso de Enseñanza Secundaria" de 1912, y en los años que le sucedieron, se reformularon los problemas doctrinarios básicos que se habían discutido en 1902, y se propusieron cambios, que configuraron los grandes proyectos de reformas que impulsó el magisterio en el decenio de 1920. Dario Salas, renombrado educador de ese decenio, criticando detalladamente la educación elemental en sus rasgos antidemocráticos y anacrónicos, sostuvo que la educación es el factor clave del progreso y del cambio social. Desde ésta perspectiva, exigió el financiamiento de ella por el estado, reiteró la creación del ministerio centralizador de la enseñanza; analizó cuidadosamente el rol de la educación elemental, indicando su tarea esencial de formar el nuevo ciudadano democrático, eliminando o al menos reduciendo la enseñanza del oficio a simple instrumento de exploración vocacional⁴².

El destacado profesor, Joaquín Cabezas enfocó el análisis, dando cuenta de la importancia que alcanzaban las unidades fabriles en el país y las condiciones de la división técnica del trabajo de aquellas; y, propuso otros fines para los niveles elemental y medio profesional. Describiendo acertadamente las diferencias entre la organización del trabajo de las manufacturas y las fábricas y sus necesidades de operarios y cuadros calificados, concluía que era imprescindible formar un operario inteligente, diestro y descalificado en oficios artesanales, pero con una cultura general que los hiciera flexibles para cambiar de puesto de trabajo según los adelantos técnicos y de las ramas industriales. Declaraba absoluta aquella formación para los oficios que como categorías de obreros completos eran la excepción en el funcionamiento de la industria moderna.⁴³ El nivel elemental debía, entonces, liquidar la formación para el oficio artesanal, dando lugar a una enseñanza general primaria, donde los trabajos manuales, las matemáticas y el dibujo convergieran a establecer los principios comunes a los oficios que podrían adquirirse en los niveles medios y superior. Y, en última instancia, los diversos grados de la enseñanza debían mirarse unos a otros como partes de un solo proceso.⁴⁴ De la misma manera, en la enseñanza comercial, Francisco Araya Bennett, verificando los cambios que ocurrían en la esfera del comercio, industrias y actividades fiscales, precisó la urgencia de renovar esta enseñanza, combinando su carácter práctico con una acabada formación cultural y científica.⁴⁵

En la educación media del Liceo, mayoritaria, Luis Galdames, en concordancia con los planteamientos anteriores, enfocó su crítica a la esterilidad de la instrucción general. Denunciaba que sus funciones se reducían a formar un grupo social semi-parasitario que no ayudaba a incrementar las riquezas del país, y que por su misma falta de preparación para

las nuevas actividades que exigían calificación diversificada y eficaz buscaban, generalmente, refugio en los empleos del estado, recargando de modo improductivo los gastos públicos.⁴⁶ Enjuiciando, también, su exclusivismo replanteó sus fines, en cuanto "que deberá ser entre nosotros la mejor habilitación para una intensa vida de trabajo productivo y de acción social",⁴⁷ incorporando a las más extensas capas de la población. En efecto, durante la reforma de 1928, como se verá más adelante, el liceo fue el eje de ella y se transformó por corto tiempo en un sistema de habilitación profesional.

2. REFORMAS Y CONTRAREFORMAS: 1920 - 1930

2.1. *Los primeros intentos de reformas*

La dominación oligárquica se quebró definitivamente en el decenio de 1920. En el plano internacional, su alianza con el imperialismo inglés se deterioró como consecuencia del predominio norteamericano; sus bases económicas y políticas internas se debilitaron a causa de la caída vertical de las exportaciones salitreras y trigueras que culminaron en la crisis de 1926. Correlativamente la burguesía emergente, fortalecida por el auge industrial — durante la guerra — surgió como la única fuerza política sólida y progresista. Su programa político nacionalista, le permitió enfrentar las elecciones presidenciales de 1920 — con su abanderado, Arturo Alessandri — organizando una amplia correlación de fuerzas, expresada en la Alianza Liberal. Sus promesas de implantar la jornada de trabajo de ocho horas, el código laboral, el ministerio del trabajo y previsión social y la reforma educacional, aseguraron el apoyo de la clase obrera, la cual sobrepasando a sus organizaciones sindicales y políticas de clase se volcó a la candidatura de Alessandri.

Las fuerzas opositoras a Alessandri — La Unión Nacional —, comprendían que la reforma educacional era una de las más importantes aspiraciones de la mayoría del país. Ello fue evidente en la gran huelga de maestros, de fines de 1918, que reclamaban junto a sus reivindicaciones económicas la dictación de una ley de instrucción primaria obligatoria y otras reformas. Tal fue la extensión de la huelga, que apoyada por la Federación Obrera de Chile, virtualmente tomó carácter nacional.⁴⁸ Por esto, a pocos meses de la elección presidencial, el gobierno con el apoyo de los partidos de la Unión Nacional y con el fin de derrotar a Alessandri, propuso y aprobó, entre otras medidas, en el parlamento, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, el 26 de agosto de 1920, y dentro de ella un apreciable aumento de sueldos para el magisterio.

Esta ley apareció satisfaciendo en buena parte el programa de reformas. Articuló y modernizó el nivel elemental y lo colocó como base del sistema educacional, exigiendo para ingresar a la enseñanza media, en cualquiera de sus ramas, enseñanza primaria completa; pero mantuvo la enseñanza de los oficios artesanales. Estableció una obligatoriedad restringida a

cuatro cursos y hasta los trece años de edad.⁴⁹ En la práctica tuvo cortos alcances. En primer lugar, manteniendo los oficios no pudo resolver la contradicción con las nuevas condiciones del desarrollo industrial; en segundo lugar, por el escaso presupuesto que se le asignó, se hizo ilusorio aumentar el número de escuelas y maestros para recibir la población escolar que debía incorporarse a la enseñanza; por último, la oligarquía no tenía intenciones de ponerla en funcionamiento. Elegido Alessandri presidente de la república, en septiembre de 1920, la oligarquía retuvo la ley indefinidamente en el parlamento e incluso acordó transferir sus recursos financieros a otras actividades del estado.⁵⁰

Alessandri que llegó al gobierno con gran apoyo de masas, no contó con la mayoría del parlamento. Durante tres años, en medio de una aguda lucha, su administración fue esterilizada por la oposición de la oligarquía, representada por el partido conservador y nacional y atrincherada en la cámara de senadores. Sólo en las elecciones del nuevo parlamento, en marzo de 1924, pudo contar con una mayoría favorable. Este éxito electoral se vio contrarrestado por la desastrosa crisis económica que se desató a comienzos de ese año: paralizaron las faenas salitreras y las obras públicas, provocando una gran cesantía; el pago de los sueldos de los empleados públicos y de los militares llegó a suspenderse meses enteros.⁵¹ Se creó un gran descontento. Las fuerzas sociales que acompañaron a la Alianza Liberal en 1920, comenzaron a disgregarse, restándole base al gobierno; la clase obrera y las capas medias y sectores crecientes de la pequeña burguesía, comenzaron a dar forma a un movimiento político autónomo, exigiendo el estricto cumplimiento del programa de gobierno. La oligarquía que no se conformaba con las derrotas sufridas, reunió sus fuerzas y se movilizó para recuperar el poder. En esta situación, Alessandri encontró enormes dificultades para gobernar y para mantenerse en el poder se fue deslizando por el camino de los compromisos. En esta dirección probó cautelosamente poner en aplicación un singular proyecto de cambios en la enseñanza. Propuso en junio de 1924, el proyecto de ley de "Reforma Integral de la Educación" — dando a entender con ese nombre que así cumplía con sus más altas aspiraciones —, lo cual no era otra cosa que una maniobra para llamar a la oligarquía a un compromiso y aparecer, al mismo tiempo, cumpliendo con el programa de 1920 y revitalizando su gobierno. La cuestión principal en esta materia, los objetivos de la educación fueron reducidos a principios muy generales que no podían molestar a las fuerzas conservadoras, y con ello se ocultaba la velada sugerencia de que no se tocarían las bases ideológicas del poder oligárquico.⁵² Todo esto se justificaba dentro del proyecto, de ley, sosteniéndose que "hemos adquirido la convicción de que ante todo esto es un problema de organización de nuestro sistema escolar... Por ello, no hemos pensado ni en una elaboración de programas y planes de estudios, en el cambio de métodos, en la adopción de nuevos tipos de colegios"; en cambio, se propuso la creación de la Superintendencia de Educación — asesorada por Direcciones Generales —, con amplias facultades, en sustitución de la antigua organización administrativa de la enseñanza.⁵³ Era claro que en el marco del sistema parlamentario, como sistema de

compensación de intereses, Alessandri ofrecía a la oligarquía participación dentro de la Superintendencia, donde podía defender su propia definición de las tareas de la educación nacional, y asimismo, por ese puente, Alessandri, podían sostenerse en el gobierno sobre la base de organizar una nueva coalición política que significaba, también, la reunificación de los más altos intereses de la burguesía y llegar a una evidente transacción del proyecto nacionalista.

Esta limitada ley de reformas, como la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, no tuvo posibilidad de ponerse en práctica. Los cálculos políticos de la oligarquía así lo determinaron. Apreciando la situación de crisis del país y la amenaza real del movimiento obrero, aliado con la pequeña burguesía y capas medias, y sus activas protestas, «comprendió muy bien — al mismo tiempo que culpaba a Alessandri del “caos social” — de que un compromiso con el debilitado y desprestigiado gobierno de Alessandri no podía detener los peligros que se perfilaban; además, entrar al gobierno significaba hacerse complice de sus errores y así perder el virtual apoyo de las descontentas fuerzas armadas y empujarlas a una estrecha alianza con las capas medias y el proletariado, siendo imposible, entonces, recuperar el poder.

Apoyándose en los altos mandos militares y aprovechando el descontento generalizado de las fuerzas armadas, la oligarquía preparó el golpe de estado como el único camino para eliminar el peligro que se avecinaba y retomar el poder. El mismo Alessandri proporcionó el motivo, con el proyecto de “Dieta Parlamentaria” que aumentaba las remuneraciones de los diputados y senadores. Las fuerzas armadas consideraron este proyecto una burla, estando pendiente la ley de ascensos e impagos sus sueldos. El 5 de septiembre de 1924 los altos mandos encabezados por el general Altamirano y con el apoyo decisivo de la oficialidad joven, exigieron al presidente y al parlamento la aprobación de las leyes sociales pendientes, las leyes militares que favorecían sus intereses económicos y sus ascensos. Acto seguido, pidieron al presidente la renuncia a su cargo. El 11 de septiembre, Alessandri entregó el poder a una Junta Militar de Gobierno integrada por jefes adeptos a la oligarquía: los generales Altamirano, Bennett y el almirante Neff. El mismo día se clausuró el parlamento y el expresidente marchó al exilio.

2.2. *Las primeras reformas.*

Aun cuando la Junta Militar declaró su adhesión al programa del año veinte, en breve tiempo se hizo claro que los generales y almirantes se aprestaban a devolver el poder a la oligarquía. Incorporaron al gobierno a sus más connotados personeros y propiciaron abiertamente la candidatura presidencial del ultrareaccionario latifundista Ladislao Errázuriz, con el motivo de que volviera el orden y la normalidad institucionales. Olvidaron gradualmente el programa comprometido en el golpe militar.

Aclaradas las verdaderas intenciones de la Junta Militar, los oficiales jóvenes encabezados por el mayor Carlos Ibáñez y por el mayor Marmaduke

Grove dieron el contragolpe de estado el 23 de enero de 1925 liquidando las pretensiones de la oligarquía de recuperar el poder. Una nueva Junta, presidida por el civil Emilio Bello Codesido, el general Datnell y el almirante Ward, llamaron a Alessandri para que reasumiera su gobierno y cumpliera el objetivo principal del programa del año 20, dictar la nueva Constitución Política que pusiera fin al régimen parlamentario restableciendo la república democrático-presidencialista. Alessandri regresó el 20 de marzo de 1925, y en pocos meses dictó la nueva Constitución. Pero, bajo la férrea mano del ministro de la guerra, el ahora, coronel Carlos Ibáñez, tuvo que renunciar por segunda vez el 1º de octubre, y marchar al exilio.⁵⁴

Dentro de este proceso, las primeras reformas educacionales se efectuaron en el periodo que corre entre el golpe de estado del 5 de septiembre de 1924, y más allá de la segunda renuncia de Alessandri, hasta fines de 1926. Su importancia deriva del hecho de que fueron las únicas que sobrevivieron finalmente, más allá del decenio de 1930. En este periodo, la oligarquía agraria, bancaria y comercial, aparece gobernando conjuntamente con la burguesía industrial emergente, relativamente al margen de sus representantes políticos. Con la creación de ministerio de Industrias, Agricultura y Colonización,⁵⁵ a fines de 1924, desde donde estratégicamente se podía dirigir la economía del país, se realizó, en la práctica, una parte importante de ese gobierno conjunto. Las disposiciones orgánicas y de funciones del referido ministerio, incorporaron activamente en la dirección de la economía del país, a las organizaciones patronales — Sociedad de Fomento Fabril, Sociedad Nacional de Agricultura, Unión Comercial, representantes de bancos, etc. — Por esta vía la burguesía unificada pudo influir en la marcha del país y dirigir la educación. Esta alianza recompuesta en el plano directo de los intereses empresariales, significó de una parte, la hegemonía de la burguesía industrial, y de otra, el abandono de sus posiciones nacionalistas. Ello tuvo que resultar de las necesidades de enfrentar el impetuoso avance del movimiento obrero y sus aliados, al interior del país, y, en el plano internacional, de someterse a las exigencias contrarias al nacionalismo, del imperialismo norteamericano, que ya dominaba en el sector de la gran minería.

Las reformas que se aplicaron, no eliminaron los rasgos discriminatorios de la educación, y su anterior orientación ideológica, como su antigua estructura administrativa. Se aplicó discretamente la ley de Instrucción Primaria Obligatoria, resolviéndose en parte la contradicción entre la escuela elemental y el sistema fabril dominante. El más grande esfuerzo se dirigió a modernizar la enseñanza profesional media bajo el control de los organismos patronales. Encuadrada esta enseñanza en la decisión de mantener en sus mismas líneas el proceso de industrialización sustitutiva, sus proporciones no fueron alteradas.

En el referido ministerio de Industrias, Agricultura y Colonización, se organizaron los "Consejos de Enseñanza" — agrícola, industrial y comercial —. Estos Consejos, teniendo en vista la satisfacción de las necesidades de las esferas de ejecución y dirección de las diversas empresas modernas, y las de tipo agroindustrial, así como las actividades administrativas y

financieras del estado orientaron esas reformas. Partieron con sustanciales cambios en la enseñanza agrícola, la cual siendo la más atrasada llegó a constituir un área de alta eficiencia. En el conjunto de la enseñanza profesional, se determinaron dos áreas, con dos o tres años de estudios: una destinada a preparar una estrecha capa de obreros, maestros calificados, y dependientes de comercio; otra, dentro de la misma esfera de ejecución, formadora de técnicos medios, con asignaturas especiales, vinculadas con los problemas de dirección — economía política, contabilidad, e idiomas, etc. — Esta enseñanza perdió su carácter práctico, adoptándose una línea de formación científica y cultural más amplia, para asegurar una preparación profesional flexible, en su adaptación a los cambios tecnológicos y al apareamiento de nuevas ramas productivas.⁵⁶ En la rama agrícola, estos niveles se sobrepasaron, organizándose un nivel superior destinado a formar — en los institutos agrícolas y escuelas de veterinarias — ingenieros con acabados conocimientos científicos y técnicos, habilitados incluso para ejercer la docencia. Este proceso apenas tocó a las escuelas profesionales femeninas, las que mantuvieron su importancia y proporciones en función del sostenimiento del gran sector manufacturero del vestuario y por la permanencia de talleres artesanales de la misma clase.

2.3. Centralización de la Educación y Reforma de 1928.

El coronel Ibáñez, desde su cargo de ministro de la guerra, fue imponiendo su poder personal hasta convertirse en presidente de la república, el 22 de mayo de 1927. Ibáñez definió su gobierno de “nacionalista, de paz social, de trabajo y de depuración”⁵⁷ al servicio de todos los chilenos. Tuvo el poderoso apoyo de las fuerzas armadas y despertó gran confianza entre las capas medias y la pequeña burguesía, que vieron en él a su representante y la oportunidad concreta, mediante su gobierno, de realizar las aspiraciones nacionalistas que habían hecho suyas. Entre 1927 y 1929, estas capas sociales aparecieron influyendo decisivamente en los asuntos políticos del país. En poco tiempo, los maestros y profesores controlaron la educación e impusieron reformas radicales.

Durante 1925 y el curso de 1926, el magisterio-organizado en la “Sociedad Nacional de Profesores” y “Unión de Profesores”, focos de activa agitación nacionalista, retomó la ofensiva por la reforma sustancial de la educación que habían perdido, a partir de los acontecimientos del 5 de septiembre de 1924. En la gran Asamblea Pedagógica, del 20 al 27 de septiembre de 1926, que reunió a todos los representantes de las ramas de la enseñanza, se relaboró el plan educacional de 1920; en síntesis, se pedía la reorganización completa e inmediata de las estructuras orgánicas del sistema educacional, proponiendo su reemplazo por el ministerio de educación; la sustitución completa de los objetivos de la enseñanza y de sus métodos herbartianos, por los contenidos de la pedagogía reformista.⁵⁸

En abril de 1927, Ibáñez dictó la primera reforma que dió nacimiento al ministerio de Educación derogando todo el antiguo aparato del Consejo de Instrucción Pública en el cual, desde el siglo pasado, personeros

del ministro de instrucción y cultos y de la universidad del estado regulaban la enseñanza elemental, el liceo y superior — y los “Consejos Nacionales de Enseñanza” pasando sus funciones al nuevo ministerio y quitando a los organismos patronales el manejo directo del nivel de enseñanza media profesional. En noviembre de ese año, se fijó la estructura definitiva, con los departamentos de educación primaria, comercial, industrial y secundaria, junto con la autonomía universitaria. Se cumplió la antigua aspiración de centralizar la enseñanza y configurar un sistema flexible, democrático, en el cual la escuela elemental fuera la base de la pirámide educacional, con aperturas de acceso de un nivel a otro, y de un grado a otro.

En ese mismo decreto-ley No. 7500, se ordenó la reforma integral de los fines y prácticas del conjunto del sistema educacional, reproduciendo en sus líneas centrales el plan de acción elaborado por el magisterio en septiembre de 1926. Aun cuando esta reforma duró apenas un año con aplicación incompleta, reviste excepcional importancia ya que fue el último esfuerzo de gran magnitud, de las capas medias y pequeña burguesía, de concretar un aspecto importante del proyecto nacionalista y además el grado en que estos sectores ambicionaban realizarlo.

El decreto-ley 7500, dispuso que la educación “...Tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste para su máxima capacidad productora, intelectual y manual. Tenderá a favorecer dentro de la cooperación y de la solidaridad un conjunto social digno y capaz de trabajo cooperativo. La educación se orientará hacia los diferentes tipos de producción proporcionalmente a las necesidades del país”.⁵⁹ En consecuencia, se le asignó dos tareas fundamentales, en correspondencia estricta con los idearios nacionalistas: la responsabilidad de ayudar a organizar la unidad nacional para el desarrollo, sin conflictos, de la democracia burguesa; y, la formación de cuadros calificados para el desarrollo capitalista, armónico, autónomo y acelerado.

La tarea de contribuir a organizar la unidad nacional, esto es, la cooperación y solidaridad sociales, apareció claramente apoyada en la ideología de la recuperación de los valores tradicionales de la “raza chilena”, pérdidas después de la guerra de 1879. Según esta concepción, la riqueza que trajo la explotación del salitre, aprovecha por una nueva clase social, la plutocracia, mediante el ejercicio del parlamentarismo, pervirtió la vida cívica del país, su unidad, la honestidad y la severa y recta aplicación de la ley, conduciendo a Chile a una profunda “crisis moral”. Había, entonces, que recuperar esos valores, y en lo principal el sentido de autoridad — lo que implicaba reforzar el poder presidencial-, terminar con la demagogia política, y aventar la “artificial” lucha de clases, producto de esa crisis.⁶⁰ En lo real, las capas medias y pequeña burguesía, reivindicando la recuperación de los valores tradicionales de la raza esperaban imponer su dominación sobre las otras fracciones burguesas, y al mismo tiempo, rompiendo su alianza con el proletariado, someterlo por todos los medios y obligarlo a colaborar con su proyecto nacionalista.

Los reformistas, en todo caso, debieron modificar el concepto de raza chilena, puesto que ella justificaba la dominación de la oligarquía, exal-

tando sus cualidades superiores sobre los estratos de mestizos e indios de cualidades negativas;⁶¹ vertebraba una estratificación social cerrada donde el ascenso era imposible por el freno que imponía el atavismo de la sangre. En su reemplazo, los reformistas adoptaron una variante que apareció progresista, rechazando la supuesta superioridad de la aristocracia y la estructura social cerrada. Luis Galdames sustentó "que no sin razón se ha dicho que de la sangre derramada en la lucha de la raza más fuerte de Europa con la raza más fuerte de América, surgió en este extremo del mundo el brote de una raza con las características de ambas progenitoras, valor a toda prueba, perseverancia y brío, resignación al sufrimiento y amor flexible por la libertad"⁶² y cuyas cualidades son susceptibles de ser estimuladas y mejoradas por la educación. Se trataba de legitimar la nueva dominación, sobre el fundamento de la unidad espiritual y biológica del pueblo chileno, suprimiendo la lucha de clases y ofreciendo igualdad de posibilidades para todos, según las capacidades diferenciadas de la raza. Ofrecía ésta versión del "milagro étnico chileno" la garantía de poder ser justificada "científicamente" a través de la pedagogía reformista, expresada en la tesis de John Dewey, en su obra temprana, "Escuela y Sociedad", de filiación netamente racista. Según ellas, el desarrollo humano está presidido por dos instintos básicos: el intelectual y el de producción o práctico, demostrado empíricamente. De acuerdo con esto, la gran mayoría de las personas no tienen intereses intelectuales, sino predisposiciones para la vida práctica.⁶³ Operando con estas tesis, los reformistas colocaron la educación en el centro del interés de la política nacional. Galdames lo sintetizó, afirmando que "debemos labrar nuestro progreso con el concurso exclusivo de nuestra raza, disciplinando su mentalidad y sus aptitudes y creándole un ambiente económico para ayudarla a levantarse al nivel de las más prósperas."⁶⁴

Con estas concepciones básicas, la reforma comenzó por suprimir los métodos herbartianos, considerados instrumentos de la dominación oligárquica. En su reemplazo, para desarrollar la unidad nacional, aplicaron los procedimientos de la escuela activa de Dewey, destacando la neutralidad escolar y cooperación democrática. En el punto de la neutralidad, el Reglamento General de la Educación Secundaria, dispuso: "La educación tiene un carácter eminentemente nacional y en ella la personalidad del niño debe desarrollarse extraña a toda influencia perturbadora. En consecuencia le está vedado al profesor cualquier género de propaganda política o sectaria entre sus alumnos. La contravención a esta norma es causal suficiente de separación".⁶⁵ En el nivel elemental se ordenó que: "sin perjuicio de sus íntimas convicciones y el derecho de emitir libremente el sufragio, prohíbese a los profesores al servicio del estado, pertenecer a partidos políticos y participar en luchas políticas, polémicas o acciones de propaganda sociales, políticas o religiosas".⁶⁶

Las formas y contenidos cooperativos de trabajo escolar, se introdujeron con los métodos de "Trabajo en equipo" y "Centros de Interés", ampliándose a las llamadas "Comunidades Escolares", que a semejanza de las estructuras y funciones del estado, y con procedimientos formales

democráticos, resolvían las actividades escolares. El horario de trabajo fue transformado en favor del funcionamiento de estas comunidades, de tal manera que sus actividades abarcaban más del tercio del horario semanal, jugando un rol determinante en la formación de los niños y jóvenes.⁶⁷

No sólo se introdujeron estas prácticas en las tareas escolares, sino que se extendieron a los padres y apoderados. Se estableció la participación obligatoria de los padres en una comunidad escolar ampliada, que sobrepasando los asuntos propios de la educación, debía preocuparse de los asuntos del barrio o de la localidad donde estaba ubicada la escuela.

Con esta estructura de funciones, se pretendió educar al futuro ciudadano, internalizándole una imagen de la sociedad donde los conflictos de clases están ausentes. Se quería irradiar la más extensa influencia, reivindicando los problemas sociales de la población bajo la autoridad y dirección de la escuela. Por este mecanismo, las escuelas aparecían como uno de los centros destacados de una especie de democracia directa, donde se solucionaban los problemas al margen de consideraciones políticas partidistas. Los efectos esperados eran evidentes. Se trataba de despolitizar gradualmente a las masas, ocultándole el origen real de sus problemas, sobre todo en momentos de graves conflictos sociales, y de atraerlos en la defensa del régimen o conformarlo con él, o al menos aminorar las tensiones sociales. Conjugando las prácticas de los alumnos en las comunidades escolares, y proyectadas hacia las familias, multiplicadas a escala nacional, y explotando prejuicios racistas, se cerraba estrechamente el círculo del interés político real de forjar la unidad nacional para la dominación que preparaban los nacionalistas.

Atendiendo a la reforma para el desarrollo capitalista independiente del capital extranjero, se aplicaron medidas para la más amplia generación de cuadros técnicos y directivos. Dentro de este proceso, claro está, también, se concurrió a la reproducción de las diferencias sociales, justificada, esta vez, como el resultado de las capacidades diferenciadas de la raza en un marco de aparente igualdad de posibilidades.

Suprimiendo los restos de la formación para el oficio, la función de la escuela primaria quedó circunscrita para preparar y seleccionar los futuros cuadros calificados que deberían, escalonadamente, formarse en los otros niveles del sistema. La escolaridad se elevó: las escuelas rurales aumentaron a cuatro años y todas las urbanas a seis.⁶⁸ Los reformistas, también, comprendieron que el éxito de los objetivos finales dependía de la solución del problema del analfabetismo. Ya, en 1917, Dario Salas se refirió detalladamente a ello y como una de las cuestiones más importantes del movimiento de reformas; señaló crudamente que más de la mitad de la población escolar, o sea el 65,5%, según el censo de 1907, carecía de escuelas.⁶⁹ En 1928, la estrategia que adoptó para solucionar el problema, se apoyó en la aplicación estricta de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, dejando en segundo lugar el mejoramiento sustancial de las condiciones materiales de la educación. Ciertamente, obtuvieron un apreciable aumento de las matriculas, pero, también es cierto que el

estímulo del desarrollo económico, contribuyo a ello. El 72,5% de niños sin escuelas en 1907, disminuyó al 50,9% en 1920; al 44,9%, en 1926 y al 45% en 1930.⁷⁰

Pero, este mejoramiento se anuló con la elevada deserción escolar. En base a una escolaridad de seis años, para el periodo, como condición de una correcta alfabetización, se constata una deserción permanente del 55% para el primer curso; para el segundo, ya ha desertado el 73%; y, en el último curso, alcanza al 96%.⁷¹ En forma prudente, se puede estimar que se mantuvo, aun más allá de 1930, una tasa de analfabetismo, superior al 60%.

En el nivel medio, la reforma se centró en el Liceo que agrupaba más del 70% del alumnado. Según Galdames, este nivel debía articularse con los grandes significados de la época, esto es "recuperar las riquezas nacionales... nacionalizar la industria, comercio, transportes... organizar la civilización, lo que no significa sólo saber leer y escribir... consiste sobre todo en saber trabajar, en aprovechar los elementos de la naturaleza que nos rodea, en penetrar sus secretos, en dominarla y ponerla a nuestro servicio."⁷² En desarrollar las capacidades diferenciadas de la raza, o sea "... considerar la superioridad como fruto natural de una selección amplia, en la libre concurrencia de las capacidades hereditarias y aptitudes especializadas. Pero, eso sí, a condición de ser siempre un elemento de cooperación social, considerado económica o intelectualmente".⁷³ De allí la supresión de la instrucción general del liceo y la definición de la enseñanza secundaria, en cuanto "... tiene por misión primordial favorecer el desenvolvimiento de esa personalidad y encauzarla en el sentido de la mayor eficiencia individual y social. En este periodo de la vida cuando las vocaciones pueden reconocerse y las mejores aptitudes afianzarse... Es una minoría escasa la que requerirá estudios superiores, para consagrarse a profesiones que exijan una preparación intelectual más completa y especializada, de las cuales saldrá seguramente la élite directora del país."⁷⁴ Reconociendo estos supuestos, se dispuso que "la educación secundaria se impartirá en dos ciclos de tres años cada uno. El primero, se dedicará a desarrollar la cultura general del educando y el segundo, a prepararlo para su futuro ingreso a la universidad o para el trabajo productor. El segundo ciclo se dividirá en tres secciones: a) Sección de especializaciones técnico-manuales; b) Sección científica, preparatoria para el ingreso a los institutos universitarios de ese carácter; c) Sección humanista, preparatoria para el ingreso a los institutos correspondientes"⁷⁵. En enero de 1928, de acuerdo con esta disposición, se crearon los siguientes tipos de colegios: Institutos Científico Humanistas, Liceos Integrales, Liceos Semi-Integrales, Liceos Técnicos y se conservaron las escuelas profesionales, ya conocidas.⁷⁶ Se conformó un sistema donde predominaron las secciones técnicas. De un 70% de enseñanza humanista o de instrucción general, se pasó directamente a un 70% de formación para cuadros técnicos intermedios, calificados para diversas actividades económicas. Las Secciones Técnicas, incluidas en todos los Liceos, menos en los colegios Científico-Humanistas, totalizaron 111. secciones, las que sumadas a los 39 establecimientos profe-

sionales, alcanzaron a 149 especificaciones. En conjunto las diversas secciones, totalizaban 213 unidades, de las cuales 35 eran científicas, 29 humanistas y las 149 técnicas. La instalación de estas secciones, fue el resultado de cuidadosos estudios de las necesidades regionales. En su aplicación, el 30% correspondió a especificaciones agro-pecuarias, el 30% industriales, el 29% profesionales femeninas, y sólo el 16% para el comercio.⁷⁷

Las Secciones Científicas y Humanistas, se incluyeron en todos los Liceos y en los dos Institutos Científico-Humanistas. Aún, cuando, en general, los planes de estudios eran iguales para todas estas secciones constituyó una clara excepción los dos Institutos nombrados, con "...ánimo de seleccionar el alumnado de los dos colegios Científico-Humanistas... y formar con ellos el núcleo de una futura élite",⁷⁸ se realizó esta excepción. Los planes de estudios de esos colegios fueron notablemente mejorados y aumentados con nuevas asignaturas. Se reintrodujo el Latin y Griego clásicos, para ejercitar capacidades, formar conciencia de la cultura latina, base de la superioridad hispana sobre el elemento sajón, y útil en los estudios sociales y humanistas futuros. Con ellas, se agregó la Antropogeografía, Etnografía, Climatología y Etnografía Americana, para "...saber en ellos la historia de la formación de nuestra raza y de la nacionalidad".⁷⁹ Estos dos colegios elitistas constituían el 1% del total de las secciones del sistema que se implantaba.

En la universidad del estado, por decreto de 10 de marzo de 1928, se introdujeron los Institutos Universitarios para completar la reforma integral. Se crearon: el Instituto de Filosofía; Ciencias Sociales; Historia y Geografía, Biología, Geología y Química; y, Física y Matemáticas. Con la responsabilidad de desarrollar investigaciones fundamentales y tecnológicas, como la formación científica de los alumnos seleccionados, que querían continuar estudios profesionales, y en especial, estos Institutos, debían preocuparse de preparar las élites científicas del país en todas las áreas del conocimiento.⁸⁰

2.4. *Las Contrareformas.*

El decreto-ley 7500 y las demás disposiciones que pusieron en marcha la reforma, antes de finalizar el año 28 fueron subitamente derogadas, excepto la nueva estructura administrativa del sistema. El ministro Pablo Ramírez anunció otra reforma total. El decreto No. 5319 del 31 de octubre de 1928, dispuso en la enseñanza elemental el cese inmediato de las prácticas de los métodos activos. El decreto de 22 de enero de 1929, ordenó lacónicamente la supresión de las secciones científicas, humanistas y técnicas de la enseñanza media y el restablecimiento de la anterior estructura y finalidades, tanto para el Liceo como para las escuelas profesionales.⁸¹ La misma suerte corrieron los Institutos Universitarios.⁸²

Al ministro Ramírez, ejecutor de la liquidación de la reforma del 28, sucedió en la cartera el general Mariano Navarrete, el cual consolidó la centralización de la educación, dió lugar el regreso de las anteriores finali-

dades de la enseñanza y a una combinación de los métodos herbartianos y activos en las prácticas escolares.⁸³ Empezó algunas reformas parciales en relación de continuar el perfeccionamiento de la enseñanza agrícola y elevar la preparación de cuadros en función del mejoramiento sanitario del país.⁸⁴ En resumen, los procesos de reformas efectuando una amplia pábola volvieron al punto de partida de los años 1920-1926.

Como se ha señalado, el fracaso de los proyectos nacionalistas determinados por el proceso de consolidación de la dependencia del imperialismo norteamericano, determinó, a su vez, la supresión de la reforma de 1928. Las crisis crónicas, obligaron a los gobiernos de la época a contratar cuantiosos créditos en la banca norteamericana, los cuales fueron abriendo camino a una profunda entrada de los capitales monopólicos en los lugares estratégicos de la economía interna. En el gobierno de Ibáñez, las inversiones norteamericanas alcanzaron su más alto nivel: 332 millones en la gran minería del cobre, 300 millones en créditos al estado, y 100 millones en manufacturas, transporte, comercio y otros.⁸⁵ Y, naturalmente, defendiendo sus inversiones, los círculos gobernantes norteamericanos ejercieron efectivas presiones sobre los gobiernos chilenos. Desde 1920, aprovechando los mecanismos de la Unión Panamericana, Estados Unidos manipuló el problema de límites de Tacna y Arica, pendiente con el Perú desde 1879. En 1927, coincidiendo con el agravamiento de las relaciones con Perú y Bolivia, el embajador Collier, por instrucciones directas del secretario de estado Kellogg, disuadió enérgicamente a Ibáñez de aprobar una legislación proteccionista⁸⁶ e insistir en las pretensiones de estatizaciones que personeros de su gobierno invocaban continuamente; exigieron, también, drásticas medidas contra la "subversión bolchevique", lo que en el fondo apuntando contra el movimiento obrero, atacaba a los sectores nacionalistas de las capas medias y pequeña burguesía.⁸⁷

De este modo, los grandes intereses norteamericanos no permitieron, de manera alguna, la realización de proyectos que afectaran sus negocios. También, así, lo comprendió la burguesía emergente y sus aliados. Temieron por la suerte del sistema industrial sustitutivo, que dependía de las importaciones del mercado norteamericano y por las posibilidades de estabilizar la economía interna con préstamos de ese país. En tales condiciones no hubo posibilidad de concretar los cambios nacionalistas y hubieron de renunciar a ellos.

En el plano interno, las contradicciones entre la burguesía emergente y los grandes latifundistas dejaron de tener importancia, frente al creciente desarrollo del movimiento obrero, el cual unido con sectores de capas medias y pequeña burguesía tomando como propias las reivindicaciones nacionalistas también aspiraban a participar del poder político. Ello fue uno de los factores fundamentales de la reunificación de la gran burguesía. Estos sectores, en sus esfuerzos por destruir el evidente peligro del movimiento popular se identificaron con los intereses del imperialismo norteamericano, fundiendo con él una nueva alianza internacional de clases.

Apoyando las ambiciones presidenciales de Ibáñez y a pasar de sus posiciones nacionalistas, pudieron obtener éxito en la empresa de frenar

y aventar el movimiento obrero. Ibáñez, recibiendo abultados créditos norteamericanos para paliar la crisis salitrera de 1927, y llevar a cabo su programa de obras públicas y modernización del país, atrajo a las capas medias y pequeña burguesía a su lado sembrando la ilusión de realizar el proyecto nacionalista y construir el "Chile Nuevo". Llamó a gobernar junto a él a los líderes de esos sectores y con ellos proyectó y aplicó la grandiosa reforma de 1928. Al mismo tiempo perseguía e ilegalizaba al Partido Comunista y destruía las organizaciones gremiales del proletariado. Pero, también, su proyecto nacionalista era desalentado por las presiones del imperialismo y de la burguesía interna. En corto plazo fue disuadido y en el hecho, debió actuar como el instrumento de salvación del desarrollo capitalista deformado y dependiente, y de estabilizador de la dominación conjunta de la burguesía interna y el imperialismo norteamericano.

Resulta claro, que en la esfera educacional las contrareformas obedecieron a esos intereses conjuntos. El mantenimiento de la industrialización sustitutiva y las formas atrasadas de la agricultura, hicieron inútil la reforma de 1928; desde el punto de vista político, su aplicación no tuvo otra función que ilusionar a las capas medias de la viabilidad de los cambios que esperaba y apartarlas de su alianza con el proletariado. El regreso a los métodos herbartianos, atenuados con los métodos activos tuvieron el propósito de contribuir, junto con la represión generalizada de Ibáñez, de contener los impulsos revolucionarios de las masas. De esta manera, se reconstituyó un sistema de educación sin perspectivas para crear tradiciones científicas, orientado mayormente a lo literario y con métodos de enseñanza represivos que podían, en un tiempo relativamente corto, sobre la base de esas prácticas sostenidas hasta pasado 1920, generar una mentalidad repetitiva de la legalidad, imbuida en el ejercicio ordenado de la democracia, que inducían los métodos activos atenuados, y con rasgos, por falta de entrenamiento en las cuestiones científicas, descriptivos y no indagatorios.

El desarrollo de la educación, en este periodo, verifica que — como otras fuerzas productivas — ella sirve directamente como fuerza productiva del capital; transfiere conocimientos técnicos necesarios para la ejecución de las distintas tareas productivas e intermedia la distribución de la fuerza de trabajo en las distintas esferas de la producción, potenciando su capacidad de creación de valor. Aparece, entonces, como una inversión cuyas proporciones y finalidades varían según el desarrollo de las fuerzas productivas y el carácter del desarrollo capitalista. Contribuye a la reproducción de las clases sociales y de la ideología dominante, y en el plano político, de los intereses de la clase dominante. Al mismo tiempo, también, se demuestra que en una sociedad capitalista deformada y dependiente — como es el caso de Chile o de cualquier país de América Latina —, todos los proyectos de cambios educacionales profundos estén ligados con los grados y formas que adquiere la dependencia del imperialismo.

BIBLIOGRAFIA

- ¹ *Labarca, Amanda*: Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago, 1939, pág. 359.
- ² Geografía Económica de Chile. Santiago 1950, tomo I. págs. 354-355.
- ³ Anuario Estadístico. Industrias. Republica de Chile, 1901-1902.
- ⁴ Idem.
- ⁵ *Blain, M.*: L'Economie Céréalière en Argentine. 1870-1930, Caen Francia. 1976, pág. 52.
- ⁶ Anuario Estadístico. Agricultura. Censo de 1930. Republica de Chile, 1931.
- ⁷ Anuario Estadístico. Instrucción Pública. Republica de Chile, 1902, págs. 28-30.
- ⁸ Idem.
- ⁹ *Riesco, Germán*: Presidencia de Riesco. 1901-1906. Santiago 1950, pág. 44.
- ¹⁰ Idem., pág. 45.
- ¹¹ *Noel, J. V.*: Report on the Chilean Educational Congress. 1902, Washington 1903, págs. 1244, 1245, 1246.
- ¹² *Letelier, Valentín*: Teoría de la Instrucción Pública. Santiago, 1957, págs. 28, 151, 157.
- ¹³ Congreso de Instrucción Pública. 1902. Santiago 1903, Volumen 1. págs. 144 y Volumen 2, pág. 8.
- ¹⁴ *Noel, J. V.*: ob cit. págs. 1246, 1247.
- ¹⁵ Idem., pág. 1245.
- ¹⁶ Congreso de Instrucción. Ob cit. Vol. 1. pág. 274.
- ¹⁷ Idem. Vol. 1. pág. 274.
- ¹⁸ Sinópsis de Instrucción Pública. Republica de Chile. 1912, pág. 43.
- ¹⁹ Calculado en base a la información de los Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública. Años correspondientes.
- ²⁰ Sinópsis de Instrucción Pública. Republica de Chile. 1911, pág. 17.
- ²¹ Calculado en base de la información de los Anuarios Estadísticos de Instrucción Pública. Años correspondientes.
- ²² *Sanhueza, Gabriel*: Panorama de la Evolución de las Ciencias Pedagógicas. 1900-1960. Santiago de Chile 1962.
- ²³ *Herbart's J. F.*: Sämtliche Werke. Zehnte Band. Schriften zur Pädagogik. Leipzig 1851. págs. 21, 22.
- ²⁴ *Silva Castro, Raul*: Don Eduardo de la Barra y la Pedagogía Alemana. Santiago 1943. págs. 62 y siguientes.
- ²⁵ *Herbart's J. F.* ob cit. págs. 89 a 91 y 279.
- ²⁶ *Vargas, Moisés*: Bosquejo de la Instrucción Pública, Santiago de Chile, 1908. págs. 50 a 54.
- ²⁷ Planes y Programa de Instrucción Secundaria. Santiago 1916. págs. 8 a 25.
- ²⁸ *Herbart's* ob. cit. págs. 88 a 91.
- ²⁹ Calculado en base a datos de Anuarios Estadísticos. Instrucción Pública. Años correspondientes.
- ³⁰ Anuario de Instrucción Pública. 1900. Censo de familias, se estimó que la mayoría provenían de sectores acomodados. págs. 14-16.
- ³¹ *Flores, Eliodoro*: Enseñanza Secundaria. Visita practicada a los Liceos. Santiago 1920. págs. 14 y siguientes.
- ³² Instrucción Superior y Secundaria. Santiago 1925, págs. 13-17.
- ³³ *Santa Cruz, Domingo*: Medio Siglo de Vida Universitaria. Santiago 1960. pág. 47.
- ³⁴ Convención del Partido Liberal Democrático. Talca 1893. pág. 69.
- ³⁵ Convención del Partido Radical. Santiago 1907. pág. 316.
- ³⁶ *Labra Carvajal, Armando*: El Partido Radical. Santiago 1915.
- ³⁷ *Tito V. Lisini*: El Libro de Ariel: Conferencia, Ateneo. Santiago 1905.
- ³⁸ *Pinochet Le-Brun, Tancredo*: La conquista de Chile en el Siglo XX. Santiago 1909. págs. 110 a 117.
- ³⁹ *Vargas, Alejandro*: Sinceridad. Chile Intimo en 1910. Santiago 1910. págs. 245-258.
- ⁴⁰ *Encina, Francisco*: Nuestra Inferioridad Económica. Santiago 1955. págs. 86 a 129.
- ⁴¹ *González, Guillermo*: Memoria Histórica sobre Instrucción Pública. Santiago 1914. prólogo.
- ⁴² Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Actas Vol. II. Santiago 1913. págs. 64-67.
- ⁴³ Proceeding of the Second Pan American Scientific Congress. Washington 1917. Section IV. Part. 1. pág. 528.
- ⁴⁴ Idem. págs. 582, 583.
- ⁴⁵ Idem., págs. 622 y 629.

- ⁴⁶ Idem. págs. 585, 586 ob cit.
- ⁴⁷ Idem. págs. 586, 587 ob. cit.
- ⁴⁸ Enzo Faletto, Eduardo Ruiz: Génesis histórica del proceso político chileno. Santiago 1972 págs. 56, 57.
- ⁴⁹ World Survey of Education: Primary Education Chile. UNESCO 1958, págs. 320 - 325.
- ⁵⁰ Rivas Vicuña, Manuel: Historia Política y Parlamentaria de Chile, Santiago 1964. Tomo 20, págs. 141 y siguientes.
- ⁵¹ Alvarez Andrews, Oscar: Historia del Desarrollo Industrial de Chile, ob. cit. págs. 235, 236.
- ⁵² El Presidente Alessandri a través de sus discursos y actuaciones políticas. Ob. cit. págs. 29 - 33.
- ⁵³ Reforma Integral de la Enseñanza. Informe. Santiago 1926. págs. 18, 19.
- ⁵⁴ Cabero, Alberto: Chile y los Chilenos, Santiago 1926.
- ⁵⁵ Donoso, Ricardo: Recopilación de Leyes, Decretos y Reglamentos. Ob. cit. idem.
- ⁵⁶ Idem.
- ⁵⁷ El Mercurio de 23 de junio de 1927. Santiago de Chile.
- ⁵⁸ Asamblea Pedagógica. Resumen de acuerdos. Sociedad Nacional de Profesores, Santiago 1927. págs. 14, 15.
- ⁵⁹ Donoso, Ricardo: Recopilación Ob cit. Decreto-Ley 7500.
- ⁶⁰ Mac-Iver, Enrique: Discurso sobre la crisis moral de la Republica, Santiago 1900.
- ⁶¹ Palacios, Nicolás: Raza Chilena. Santiago 1910. Ver, también: Encina, Francisco, Historia General de Chile. Tomo III, capítulo IV tomo V. capítulo XXXI.
- ⁶² Galdames, Luis: El carácter Araucano en el Poema de Ercilla, Santiago 1933, pág. 53.
- ⁶³ Dewey, John: Az Iskola és Társadalom. Budapest 1912, págs. 30 y siguientes.
- ⁶⁴ Galdames, Luis: La Reforma de la Educación Secundaria en 1928. Santiago 1932. pág. 22.
- ⁶⁵ Donoso, Ricardo: ob. cit. Decreto-Ley 2693 de 20 de junio de 1928, artículo 76.
- ⁶⁶ Godoy Urrutia, César: Educación y Política. Santiago 1959, citado en pág. 168.
- ⁶⁷ Actas de Comisión Redactora de Programas. Ministerio de Educación. Santiago 1928 y decreto-ley 1879, en Donoso Ricardo, ob. cit.
- ⁶⁸ Idem. artículo 17.
- ⁶⁹ Salas, Dario: El Problema Nacional, ob cit. pág. 85.
- ⁷⁰ Calculado de Anuarios Estadísticos. Educación Publica. Años correspondientes.
- ⁷¹ Idem.
- ⁷² Galdames, Luis: La Reforma de la Educación Secundaria. Ob. cit. págs. 22, 23.
- ⁷³ Idem. pág. 79.
- ⁷⁴ Idem. pág. 25.
- ⁷⁵ Idem. pág. 80.
- ⁷⁶ Recopilación de Leyes, Decretos y Reglamentos. ob. cit. Decreto-ley 7500, artículo 24.
- ⁷⁷ Idem. Secreto Orgánico de Educación Secundaria No. 135, de 20 de enero de 1928.
- ⁷⁸ Galdames, Luis: La Reforma de la Enseñanza Secundaria, Ob. cit. pág. 29.
- ⁷⁹ Idem. pág. 28.
- ⁸⁰ Recopilación de leyes, decretos y reglamentos. ob. cit. Decreto 7500 y Decreto No. 5319.
- ⁸¹ Idem. Decreto 5319.
- ⁸² Idem.
- ⁸³ Idem. Decreto 5291 de 22 de noviembre de 1929.
- ⁸⁴ Idem. Decreto 5793 y 576 y 5861.
- ⁸⁵ Ramírez N., Hernán: Historia del Imperialismo en Chile. ob. cit.
- ⁸⁶ Ramírez N., Hernán: Ob. cit. págs. 229 - 235.
- ⁸⁷ Idem. pág. 220.